

L'ACCOMPAGNEMENT DE DÉBATS LITTÉRAIRES AU CYCLE 3 : DE LA RITUALISATION À L'AJUSTEMENT

1. Introduction

Notre recherche s'intéresse aux gestes professionnels de l'enseignant de littérature qui conduit des débats littéraires successifs avec un groupe d'élèves de cycle 3. Elle rend compte d'une recherche longitudinale. Le caractère imprévu de la parole au sein des débats nous amène, dans l'optique de formation des enseignants, à nous intéresser aux gestes agis dans le vif des interactions qui permettent à l'enseignant d'équilibrer une double tension entre la prédétermination de la visée de l'enjeu du débat interprétatif tenu tout au long de la succession des séances, et une souplesse du moment, « un ajustement » (Jorro, 2002, 2004, 2006) à l'imprévu quasi constant.

Nous faisons l'hypothèse que les gestes professionnels d'accompagnement du débat littéraire présentent à la fois des dimensions de ritualisation et « d'ajustement » et que ces dimensions entretiennent des relations entre elles.

Pour permettre, dans cette optique, l'observation des gestes professionnels de l'enseignante, nous optons pour un dispositif longitudinal de trois séances de débat conduites par une enseignante avec un même groupe d'élèves, sur trois passages d'une oeuvre.

2. Préalables

Avant de présenter notre recherche nous avons à préciser ce que nous entendons par ritualisation et par « ajustement ». Si nous nous référons au Larousse 2006, le rite y est communément défini comme « un ensemble des règles et des cérémonies qui se pratique dans une communauté religieuse ou fixant un cérémonial quelconque », et peut recouvrir une acception plus large, celle de « manière d'agir propre à quelqu'un ou à un groupe social et revêtant un caractère invariable ». Dans le champ de l'anthropologie, « les rites sont dans certaines sociétés, les actes ou cérémonies, fêtes à caractères répétitifs, sacré, symbolique destiné à réaffirmer les valeurs et à assurer la relance de l'organisation sociale ». (Larousse 2006). Dans le cadre de notre recherche le terme de rite est employé dans un sens élargi. Ce n'est bien évidemment pas le caractère sacré du rituel qui nous intéresse mais ses dimensions de répétition mais aussi de vécu collectif, d'appropriation par une communauté et de régulation sociale ainsi que celle de symbolique et des valeurs qu'il porte. Aspects qui permettent de distinguer le rituel, de la routine : « habitude de faire quelque chose toujours de la même manière avec quelque chose de mécanique d'irréfléchi », (Larousse, 2006) « sans connaissances des principes et des règles » (Quillet, 2006). Nous préférons le terme de ritualisation à celui de rituel, il permet de souligner le processus en cours.

Nous reprenons le « geste professionnel d'ajustement » à Jorro A. (2002, 2006) et à Bucheton D. (2005). Il relève du « sens du moment opportun » (Jorro A., 2002) de l'enseignant, de sa « capacité à intervenir sur le déroulement de l'activité » (Jorro A. 2006), « c'est donc la manière dont le jeu langagier et corporel du maître se règle sur la situation spécifique de la classe et plus encore sur l'évolution de cette situation pendant la leçon.. » (Bucheton D., 2005).

¹ ATER Sciences de l'éducation, IUFM de Nice. Doctorante sous la direction de Mme A. Jorro. Université de Provence, UMR-ADEF. helene.croce-spinelli@wanadoo.fr

Notre recherche se situe à la croisée de deux champs théoriques: celui de la didactique de la littérature (Dufays, 2002 ; Terwagne et Vanhulle, 2001) et celui de la réflexion sur les gestes professionnels (Bucheton, 2005 ; Jorro, 2002, 2004, 2006).

La situation didactique qui consiste en un débat est comparable entre les trois séances. L'enseignante dit vouloir favoriser le développement du processus interprétatif des élèves dans une approche plurielle du texte littéraire. Les trois débats que nous nommerons respectivement D1, D2 et D3, concernent le même groupe de huit élèves. Pour chacun des débats, les huit élèves sont assis en cercle avec l'enseignant, ont lu le texte avant la séance. Le texte reste à disposition des élèves pendant le débat. Les débats portent sur trois passages de *L'Enfant océan* de Jean-Claude Mourlevat, trois moments clés du récit : le déclenchement, la complication et la résolution.

Du point de vue de la méthodologie, notre recueil de données est fait de transcriptions d'enregistrements vidéos des trois séances de lecture. Nous procéderons, pour notre comparaison à une analyse qualitative des trois séances, tant du point de vue de l'activité langagière des élèves, que de celle de l'enseignante. Nous essaierons, pour comprendre comment l'enseignante agit dans le vif des interactions, de distinguer ce qui est de l'ordre de la ritualisation, de la répétition, de ce qui relève de l'évènement, au travers de l'analyse des gestes du maître mais également de ceux des élèves, miroirs reflétant pour ainsi dire les façons de faire de l'enseignant. Nous rechercherons par la catégorisation une typologie de rituels, d'évènements et d'ajustements qui révéleront les différents niveaux de valeurs portées par l'enseignante.

3. Analyse des données et résultats

Trois parties structurent notre analyse. La première met en relief le caractère ritualisé de ces séances, la seconde partie pointe ce qui relève de l'ajustement. Nous nous interrogerons pour finir sur les liens entre ces deux gestes professionnels. Nous nous appuierons sur l'analyse sémantique et linguistique des interactions pour faire apparaître ces différences. Nous choisissons pour répondre aux exigences de l'article de privilégier le développement de la première partie et de ne fournir les conclusions des deux autres.

3.1. Ritualiser

Le corpus présente quatre niveaux de ritualisation : la ritualisation de la structure d'ensemble des débats, la ritualisation de l'accompagnement de l'activité de lecture, la ritualisation des registres de lecture et pour finir par celle de la gestion de la parole.

3.1.1 Ritualiser la structure d'ensemble des débats

Le corpus des trois débats montre d'un point de vue macroscopique des mouvements d'ensemble comparables, avec des gestes d'ouverture, de finalisation et de clôture presque identiques.

Les interventions d'ouverture des débats 1 et 2 de l'enseignante apparaissent similaires et celle du troisième débat différer quelque peu :

(D1) E2 : *et voilà ! /// alors ! qu'est-ce que vous pensez là de ce passage ?*

(D2) E2 : *voilà /// alors! qu'est-ce que vous pensez de ces / de ces récits//?*

(D3) E2 : *voilà! ///c'est la fin ///Loïc?*

Les trois débats commencent par « *voilà* », geste de clôture de la phase précédente, la lecture orale. D1 et D2 se poursuivent par un silence de transition suivi du connecteur « *alors* » qui, dans une relation de conséquence, annonce le geste de sollicitation de la subjectivité des lecteurs selon les registres des valeurs et de l'évaluation « *qu'est-ce que vous pensez là de ce passage* » ou « *qu'est-ce que vous pensez de ces récits?* ». D3 semble à première vue ne pas présenter cette adresse à la subjectivité des lecteurs. Hors, le silence la remplace de façon implicite. La demande de prise de parole de Loïc reflète l'appropriation du rituel par un des membres de la communauté.

Les interventions de clôture de l'enseignante manifestent également de nombreuses similarités entre les trois débats.

(D1) 495. Maxime : je crois qu'on a tout dit ! (D1) 534.E2 : // bon/// voilà! / mais vous avez d'autre chose à dire? ben voilà! (D2) 796 E2 : voilà est-ce que vous voulez ajouter quelque chose sur cette lecture ? (D3) 809. E2 : alors / est-ce que vous avez envie de dire autre chose là sur? //////////////
--

D1 et D2 présentent des gestes de clôture identiques avec l'emploi des connecteurs, « *bon* », « *voilà* », à l'initiative de l'enseignante, modulés par une adresse aux lecteurs (D1) « *mais vous avez d'autres choses à dire?* », (D2) « *est-ce que vous voulez ajouter quelque chose sur cette lecture ?* », (D3) « *est-ce que vous avez envie de dire autre chose là sur?* » par laquelle l'enseignante s'assure que son geste de clôture n'entrave pas un quelconque désir de parole chez un élève. L'appropriation du rituel de clôture par un élève apparaît lorsque Maxime tente de la prendre en charge : « (D1) 495. Maxime : je crois qu'on a tout dit ! ».

La ritualisation de la finalisation thématique s'exprime dans les propos de l'enseignante au travers de la formule « *euh/ quels thèmes* » ou encore « *de quoi ça parle* », c'est un registre de lecture que l'enseignante sollicite dans le dernier tiers des trois débats.

Pour conclure la structure des trois débats présente de fortes similarités qui se matérialisent dans des formules linguistiques récurrentes.

3. 1. 2. Ritualiser l'accompagnement du débat

Nous employons le terme d'accompagnement pour désigner le fait qu'un enseignant s'appuie sur des propos issus de la classe pour faire avancer la lecture collective. L'accompagnement s'opère sur différents plans avec un ordre d'apparition des différents plans quasi constant. Pour chacun d'eux, autant les propos de l'enseignant que ceux des élèves en révèlent le caractère ritualisé par la présence de formules syntaxiques récurrentes : **1/ faire émettre un point de vue personnel** s'exprime dans le questionnement ou dans les reformulations de l'enseignante par l'emploi de « *tu penses quoi* » ou encore « *qu'est-ce que tu trouves* », et chez l'élève dans l'utilisation de « *ben moi / je* » ; **2/ faire préciser son discours pour le partager avec autrui** se matérialise chez l'enseignant au travers de formules telles que « *alors qui est-ce qui* » ou encore « *c'est à dire* », et chez l'élève par l'emploi de phrases complexes comportant des locutions telles que « *c'est que* » annonçant l'apport de précisions ; **3/ faire justifier son propos par des prises d'indices dans le texte ou des retours au texte** se trouve chez l'enseignant dans l'emploi de « *qu'est-ce qui te fait dire euh?* » ou de « *qu'est-ce qu'il y a de pareil (...) de pas pareil* » ou encore dans des propositions de relecture: « *tu veux que je relise le passage* » et chez l'élève dans la présence de reformulations de passages précis ; **4/ Faire réagir émotionnellement** s'identifie chez l'enseignant au travers d'une formule fréquemment employée */et ça t'a fait quel effet toi/* ou

encore /*ça te fait quel sentiment/* et chez l'élève par l'emploi de « *ça me fait* » mais également par l'utilisation du lexique de la subjectivité rigolo, triste, joyeux... ; **5/ reformuler synthétiquement** : l'enseignante clôt de façon presque systématique l'accompagnement d'une lecture individuelle par une reformulation synthétique du point de vue de l'élève, reformulation qu'elle amorce par la formule « *donc tu trouves* » ; **6/ mettre en débat un point de vue**, l'accompagnement se termine par une ouverture du propos aux points de vue des pairs. Ce geste apparaît chez l'enseignante comme finalisation de l'accompagnement, il se matérialise par des propos tels que « *alors qu'est-ce que vous pensez de ce que dit(..)* », « *qu'est ce que vous en pensez les autres?* ». Chez les élèves, la prise en compte du discours de l'autre montre l'appropriation de ce rituel, des marqueurs tels que « *voilà* », « *et bien moi, j'ai bien, comme ..., c'est vrai que...* », « *comme dit X* », montrent que les élèves situent leurs interventions par rapport au discours d'autrui. Pour conclure l'analyse des trois débats révèle un protocole extrêmement répétitif et ritualisé dès le premier débat ainsi qu'une appropriation de nombreux gestes par certains élèves.

3.2.3. Ritualiser les registres de lecture

Les trois débats présentent des régularités concernant les différents aspects de l'activité de lecture qui se situent sur différents registres. A la différence de la ritualisation de l'accompagnement, aucun ordre ne détermine ici l'apparition de trois de ces registres, seule, comme nous l'avons vu précédemment, la thématisation apparaît en fin des débats. Ainsi la numérotation des registres n'a pas ici de valeur ordinale : **1/ effectuer des liens** : cette activité concerne les liens intertextuels mais aussi les liens avec le vécu. D1 et D2 présentent une occurrence importante de liens intertextuels dans les propos des élèves amorcés par une formule presque automatisée : « *ça me fait penser à* ». Les liens avec le vécu, moins nombreux, émergent des propos des élèves dans D1 et D2, une formule les caractérise « *ben moi ça me fait penser à quelque chose de vrai* » ; **2/ se poser des questions**, le registre du questionnement apparaît dans les trois débats et concerne d'une part les agissements des personnages et d'autre part les mots choisis par l'auteur. Les élèves s'interrogent d'eux mêmes sur les agissements des personnages en employant la formule « *je ne comprends pas pourquoi (..)* » ou simplement la locution « *pourquoi* ». Lorsqu'ils questionnent les mots choisis par l'auteur, il s'agit de demandes de définition qui s'expriment par la formule « *ce que ça veut dire* » ; **3/ réagir émotionnellement**, ce registre fait également partie de la structuration de l'accompagnement, mais à d'autres moments du débat, les élèves en prennent l'initiative, la formule « *ça me fait* » permet de le repérer; **4/ dégager une thématique**, la sollicitation tardive de ce registre de lecture nous a fait le situer dans le paragraphe concernant la structure d'ensemble des débats.

Pour conclure, la fréquence d'apparition de ces registres de lecture dans les trois débats nous permet d'employer le terme de ritualisation, d'autant qu'ils se matérialisent dans des formes linguistiques reconnaissables et qu'ils sont pris en charge par les élèves, leur ordre d'apparition est cependant variable.

3.2.3. Ritualiser pour gérer la parole

Des règles de discussion sont respectées et intégrées par les élèves, nous faisons l'hypothèse qu'elles ont dû faire l'objet de ritualisation. Nous les formulons ainsi 1/ écouter celui qui parle, ne pas lui couper la parole, le laisser terminer son propos, cette règle s'exprime par le fait que l'on note presque aucune superposition, 2/ traiter tous les sujets, toutes les prises de parole, cette règle se traduit par le fait que tout sujet abordé par les élèves fait l'objet d'un accompagnement de la part de l'enseignante.

3.1. Ajuster

L'ajustement apparaît à la suite d'un événement que nous définissons de la façon suivante : l'irruption à l'intérieur des échanges langagiers de l'imprévu pour l'enseignant donc il trouve sa source principalement du côté des élèves. Dans ce geste professionnel on aura trois catégories puisque la situation d'accompagnement s'élimine d'elle-même. En revanche les situations de structuration, d'accompagnement de l'activité lectrice et de gestion de la parole collective restent pertinentes. Nous ne traiterons pour répondre aux contraintes de l'article que les deux premières catégories.

3.1.2. S'ajuster aux événements de structure

Il faut remarquer que cette catégorie est peu fournie, ce qui est normal puisque la conduite du débat est implicitement acceptée comme faisant partie du rôle de l'enseignant. Dans ce corpus nous en avons un seul exemple que voici : Maxime prend exceptionnellement l'initiative de la clôture (496) « *voilà je crois qu'on a tout dit* », ce qui arrive trop précocement pour l'enseignante, qui enchaîne avec la prise de parole suivante : (D1) « *alors j'aimerais bien qu'on qu'on note un petit peu tout ce qui a été important là dans le cercle...* ». L'enseignante pense que ce n'est pas encore le moment de clore car les thèmes du passage étudié n'ont pas été identifiés explicitement. Elle s'ajuste alors en relançant la discussion pour faire synthétiser par un retour réflexif ce qui a été dit : (D1) 502 E2 : « (...) /// euh/ quels thèmes qui sont évoqués ? ». Cet ajustement nous semble particulièrement intéressant car il met en lumière que les élèves, (ici Maxime) sont en train de s'approprier certains rites de structuration (ici la clôture). Nous notons du point de vue linguistique, que la modalisation particulière des propos de l'enseignante avec l'emploi du registre affectif et du conditionnel rompt avec le mode indicatif des gestes ritualisés.

3.1.3. S'ajuster aux événements de lecture

Cette catégorie va évidemment être la plus fournie en exemples puisque nous sommes à la fois dans une activité de lecture et de d'interprétation. Cependant nous allons choisir de n'en traiter que quelques uns. Les imprévus en terme de compréhension peuvent porter sur l'agissement des personnages, la temporalité, les points de vue... Comment réagit l'enseignante quand l'interprétation d'un élève concernant un personnage, la temporalité ou un autre point problématique d'un récit paraît erronée, comment fait-elle pour s'ajuster à ces événements? Notre corpus permet de mettre en valeur quelques procédés d'ajustements possibles. (Les caractères en italique pointent les événements, le soulignement matérialise les ajustements.)

1/ Faire justifier une opinion par un retour au texte

Au sein de D3, un problème de compréhension émerge, problème lié à la désorganisation de la temporalité dans le récit que la structure du texte par relais narratif induit : (81.) Maxime : « *dans la deuxième partie ils sont encore partis et vers la fin ils les a pas toujours euh tués!/ c'est un peu drôle* ». L'enseignante imperturbable s'appuie sur la ritualisation de l'accompagnement pour faire justifier son propos à l'élève par des retours au texte : « E1 : qu'est-ce qui te fait dire qu'ils les a pas tués? »

2/ Mettre en débat des avis divergents

Deux extraits issus de (D3) et de (D2) illustrent notre propos, ils donnent à voir un ensemble de gestes d'ajustements à des problèmes de compréhension qui relèvent de la mise en débat. Le premier extrait (D3) présente la suite de l'ajustement de E1 au problème de compréhension énoncé ci-dessus. Le second extrait (D2) montre les réactions de l'enseignante à une appréciation erronée d'un élève de l'agissement d'un personnage, l'élève le perçoit comme intelligent alors qu'il n'est autre que la transposition moderne de l'Ogre du Petit Poucet. (D3) A/ Laisser s'exprimer des

points de vue différents: la réaction à l'évènement n'est pas un geste exclusif de l'enseignante, Loïc(89): « mais il raconte quand il est parti! /// lui il dit / dans le récit de Yann! » , Cet élève s'étant approprié le rituel d'accompagnement, exprime son désaccord et justifie son point de vue; **B/solliciter l'avis des autres :** E1(90):« qu'est-ce que vous en pensez les autres? » . E1 s'appuie à nouveau sur la ritualisation en sollicitant l'avis des pairs, nous identifions la formule syntaxique ritualisée; **C/reformuler pour faire entendre aux pairs un point de vue**, ce geste de reformulation qui vise à favoriser les prises de position par les pairs s'inscrit également dans le processus de ritualisation, on retrouve l'amorce ritualisée « Maxime toi tu penses », **(D2) D/faire exprimer des points de vue contraires.** L'utilisation des gestes ritualisés d'accompagnement du débat ne suffisent pas à faire exprimer des points de vue divergents, l'enseignante engage alors les élèves dans la recherche d'avis contraires. La formule ritualisée « qu'est-ce que vous pensez les autres » a laissé place à « vous avez un autre avis » , la reprise, par trois fois, de ce questionnement sous-entend qu'il y a un autre avis à avoir, l'enseignante en feignant d'ignorer le consensus entre les élèves insiste sur la recherche d'un désaccord : « est-ce que vous êtes d'accord ou pas d'accord » . Un geste nouveau geste d'ajustement émerge qu'elle mobilise d'ailleurs face à d'autres évènements: **E/Reprendre un questionnement de façon répétitive.**

Les modalités d'ajustement de l'enseignante donnent à voir une amplification des gestes de mises en débat qui ne permet pas cependant de régler dans D2 le problème de compréhension. Faisant consensus dans le groupe, le problème perdure, l'enseignante mobilise alors d'autres gestes:

3/ Faire revenir au texte, en prenant l'initiative de la lecture à haute voix d'un passage,

4/ Changer de point de vue, adopter le point de vue d'un autre personnage « que vous pensez de rentrer dans la maison/ est-ce que vous aurez fait ça / est-ce que vous aurez fait ça à leur place / tu allais dire quelque chose? ////////// qu'est-ce que vous auriez fait à leur place? »

5/S'assurer du déplacement de la compréhension, par ce geste de clôture l'enseignante clôt son processus d'ajustement à des problèmes de lecture (D3) 90.E1 : « mum mum qu'est-ce que tu / tu comprends ce que dit Loïc? »

Pour conclure, bien que dans ces deux corpus l'enseignante utilise la mise en débat pour réagir à des problèmes de compréhension, ces deux extraits donnent à voir un déplacement des gestes d'ajustements d'une amplification de la ritualisation des gestes d'accompagnement du débat (D3), vers un guidage plus marqué par l'enseignante (D2). Notre corpus révèle d'autres façons de réagir de la part de l'enseignante lorsque des problèmes de compréhension persistent, elle mobilise alors dans l'action, des registres de lecture à sa disposition. Face à l'évènement, la ritualisation permet de fournir à l'enseignante un répertoire où elle peut puiser en fonction de ce qui est dit.

Conclusion

Cette étude de l'activité enseignante me semble avoir permis de mettre au jour que les ritualisation et ajustement sont très liés et qu'on ne peut les opposer pour trois raisons, d'une part, parce que l'ajustement est déclenché, dans certains cas, par les ratés de la ritualisation, d'autre part, parce que l'ajustement prend appui sur la ritualisation et enfin parce que les formes linguistiques sont souvent identiques ou proches. Leur organisation les distingue: la ritualisation présente un enchaînement plus logique, alors que les ajustements s'enchaînent de façon gigogne. Les deux types de procédés renvoient aux valeurs et aux représentations de l'enseignante sur ce type d'activité didactique. On peut avancer la conclusion qu'il n'y a pas une forme unique d'ajustement / ritualisation; celle-ci dépend du profil psychologique, culturel, pédagogique, personnel des enseignants.

Bibliographie

BUCHETON, D., BRONNER, A., BROUSSAL, D., JORRO, A., LARGUIER, M., (2005), Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation, *Repères*, n° 30.

BUCHETON, D. (2005) Didactique professionnelle, didactiques disciplinaires : le rôle intégrateur du langage. Journées d'études du CRIE « Didactiques des disciplines, didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels : quels enjeux pour la professionnalisation des enseignants ? », Sherbrooke, Canada.

DUFAYS, J.-L., (2002), Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept, *I.U.F.M. Montellier : Tréma*, n°19.

JORRO, A., (2002), Professionnaliser le métier d'enseignant, Paris, éd. E.S.F.

JORRO, A. (2004) Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations. Actes du colloque international de l'AIRDF, Québec : Laval.

JORRO, A., (2006), L'agir professionnel de l'enseignant, Conférence au CNAM, Paris, CNAM.

MOURLEVAT, J. C., (1999), L'enfant océan, éd. Pocket Junior.

TERWAGNE, S., VANHULLE, S., LAFONTAINE, A., (2001), Les cercles de lecture, Bruxelles, éd. De Boeck Duculot.

VYGOTSKI, V., (1985), Pensée et langage, Paris, éd. Messidor.